

ACTAS DE DISEÑO 3

ÁREA TEMÁTICA: EXPERIENCIAS ÁULICAS INNOVACIÓN EN ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

AUTORES:

ARQUITECTO EDGARDO SALAMANO

PROFESOR TITULAR DE CÁTEDRA PROYECTO III

ARQUITECTA IRMA SOLEDAD ABADES

PROFESORA ADJUNTA PROYECTO III

INSTITUCIÓN: FACULTAD DE ARQUITECTURA. UNIVERSIDAD DE BELGRANO

TÍTULO DEL ARTÍCULO:

**Hacia la innovación como tendencia de la modernidad pedagógica
Reflexiones sobre experiencias proyectuales en el campo del diseño arquitectónico.**

Diseño Arquitectónico. El Valor del Proceso.

El propósito de este trabajo es exponer experiencias desarrolladas en el aula-taller de Proyecto III, turno mañana, en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Belgrano, señalando las propuestas pedagógicas, los trayectos recorridos, las posiciones tomadas con respecto a la enseñanza del diseño así como las dificultades que se manifestaron y los logros obtenidos.

Presentar una propuesta pedagógica vinculada a la enseñanza del diseño arquitectónico implica presentar preguntas antes que respuestas. Interrogantes vinculados con el qué enseñar y desde dónde generar estrategias innovadoras y a la vez posibilitadoras de un diálogo entre la experticia del docente y el saber inicial del alumno sin generar brechas ni acercamientos peligrosos.

Este desafío de enfrentar problemáticas en el campo de la enseñanza del diseño se presenta clase a clase, iniciándose con la elección del tema (una estrategia más) la cual, unida a la planificación de las distintas etapas de desarrollo declaradas, se alteran al cruzarse con otra variable: el perfil del alumnado. Cuáles son las características de ese ser colectivo que va develando sus modalidades, destrezas e intereses día a día, es el verdadero desafío con el que se enfrenta la programación general.

Antes de presentar la propuesta, queremos establecer que consideramos este espacio de Actas de Diseño como el ámbito propicio para exponer una reflexión crítica sobre nuestro quehacer áulico, sobre la actitud para abordar problemas conceptuales y sobre el grado de flexibilidad en el compromiso docente para producir modificaciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El campo de abordaje teórico-práctico implementado va generando nuevas calles de apropiación del conocimiento, fortaleciendo y a su vez reelaborando conocimientos adquiridos, construyendo nuevos lenguajes, nuevos espacios críticos reflexivos, haciendo que el alumno busque la coherencia entre el decir y el hacer en el momento de construir a través de un proceso metodológico de diseño, una respuesta funcional, espacial, morfológica, tecnológico-constructiva, con cohesión contextual y generadora de repuestas a demandas sociales.

El valor de un proceso proyectual (el cual conlleva la idea de cambio y transformación) reside en que permite analizar, considerar y generar respuestas a problemáticas sociales construyendo un campo conceptual más que una específica respuesta objetual. Éste se inicia con la elección de un sitio de trabajo con pregnancias visuales, arquitectónicas, históricas y con fuertes valores patrimoniales. Declaramos que nuestra estrategia de inicio, que influye sobre el mecanismo de aprendizaje reside en la elección de un lugar, fragmento urbano significativo, que actuará como primer enlace empático entre el alumno y la demanda de diseño proyectual.

Primer Experiencia en el Espacio Público.

El primer contacto del alumno con el lugar se produce a través del reconocimiento de rasgos de identidad en la búsqueda del orden que le otorga forma propia y sentido, especialmente de pertenencia. Se va explorando su estructura, significados, lo que representa para cada individuo y para la comunidad. Proponemos recorrer el sitio y percibirlo pues consideramos a la percepción como una actividad del pensar que interviene en la construcción del conocimiento. Inducimos a encontrar el sentido del lugar, de su arquitectura y de los espacios públicos para interactuar con ellos. El instrumento de registro propuesto es la máquina fotográfica, que permitirá al alumno involucrarse como observador crítico, reflexionando a través de ella, recogiendo información de este recorte de ciudad, descubriendo sumatorias y superposiciones de rasgos que otorgan identidad (funcionales, morfológicos, sociales, históricos, fitogeográficos, económicos, de normativas y codificaciones) Como resultado de este esfuerzo emerge una colección de datos sensibles aún no procesados ni categorizados. La puesta en valor de los mismos se realizará en el aula bajo la crítica común exponiendo consensos y disensos a través de la socialización de la experiencia. En esta fase del proceso de diseño la acción del docente está mediatizada por la presentación de una situación problemática relevante como es el recabar datos del sitio (espacio público de intercambio social) donde se desarrollará la acción proyectual, tomando conciencia del enorme valor que representa la integración social para la calidad de vida de la población.

Lo que el alumno no tiene presente aún, de lo que no es consciente, (*La conciencia se define por la posesión de un objeto de pensamiento. Merleau Ponty, Maurice. 1953*) que a través de estas acciones, ya ha iniciado un proceso de diseño. Desde el momento en que observa, descubre, reconoce, selecciona y captura con su máquina fotográfica datos que él considera significativos, está operando sobre esa estructura urbana y todas esas acciones son, en definitiva, operaciones de diseño.

Modalidad Operativa.

Se inicia la construcción de la primer preestructura cognitiva a través de la intervención del docente que provoca los primeros espacios valorativos en ese alumno que inició la tarea de relevamiento como un recolector sensible de datos y que la completó en el aula no sólo como espectador sensible sino, además, como un observador crítico y reflexivo. Se produce una reorganización de la mirada sobre el espacio público, sobre las transiciones entre lo público, lo semipúblico y lo privado, donde se pone en valor la acción de un sujeto percipiente involucrado en un aprendizaje por descubrimiento.

Se sugieren valores a rescatar de ese sitio, se los indica como significativos, señalando aquellos vinculados con los rasgos que otorgan identidad barrial: con su historia y su memoria (memoria como el elemento fundamental que permite retomar la relación dialéctica con el mundo dentro de un proceso histórico.) con su gente, con sus conductas, con su carácter, con sus inherencias visuales, sonoras, táctiles y olfativas, con su geografía, y especialmente con su arquitectura, lenguajes, perfiles urbanos y sistemas conectivos, analizando la confrontación barrial entre el ayer con el hoy.

Estrategia Inicial.

Separamos las expresiones prepartido, partido, anteproyecto y proyecto por considerarlas segmentaciones de una secuencia cuyo objetivo apunta a garantizar el arribo (feliz) a un objeto arquitectónico y privilegiamos el anuncio de metas a alcanzar en cada estadio del desarrollo del proceso de diseño. Tratamos así de desmontar la estructura que etiqueta etapas de un proceso mecanicista y unidireccional que impide detenerse, pensar, probar, redireccionar y volver a avanzar en la construcción del conocimiento.

En el inicio del proceso de diseño se eligieron para desarrollar la ejercitación en distintas oportunidades, localizaciones en los barrios de San Telmo, La Boca y Barracas considerando estos sitios como espacios urbanos representativos que permiten un estudio sistematizado sobre ellos, potenciando valores y reproponiendo, ya en la etapa proyectual aquellas situaciones consideradas poco favorables. La búsqueda fotográfica debe sintetizarse en una foto del barrio por alumno y la socialización de todas las acciones individuales se produce en un foro de discusión dentro del aula, culminando con una elección por votación interna. Los trabajos seleccionados por el mismo alumnado integran una exposición pública localizada en lugares relevantes de la facultad, fuera del aula, entregándose premiaciones a los primeros tres lugares lo que también actúa como herramienta motivacional involucrando al estudiante dentro de un proceso productivo.

Con esta primer estrategia se logra comprometer al alumno con las problemáticas del sitio, involucrarlo en el momento de decidir qué imagen es más representativa de la esencia del sitio, estimularlo a través de un premio (un libro de arquitectura) e incluirlo en un proceso de diseño. Se ha producido la primer constitución de un saber socialmente organizado. El alumno se ha apropiado de una preexistencia con la intervención de un docente que guía mientras que él (alumno) devela situaciones espacio temporales.

La Red de Contenidos.

Esta operación de registro no se desarrolla en forma aislada sino que forma parte de una red de acciones simultáneas a saber: en forma paralela, el alumno comienza a integrar otras variables fuera de la problemática de contexto y son las referidas al campo programático y al de los paradigmas que permitirán formular hipótesis de diseño proyectual armado una red conceptual la cual se irá consolidando por la integración e interacción de dichas variables.

La acción que se desarrolla en el aula-taller está orientada hacia un quehacer fundamentado en conceptualizaciones teóricas, lo que la convierte en un verdadero laboratorio de diseño. Es el lugar para que el alumno indague y fundamente su accionar orientando la búsqueda metodológica hacia la construcción de un conocimiento y un pensamiento proyectual.

Este espacio permite al docente incentivar y dinamizar el pensamiento del alumno, organizar la estructura conceptual(entendiendo por concepto a aquella unidad básica de significados que construye el sujeto) y monitorear la comprensión, teniendo en cuenta que para poder generar estas acciones tiene que estar presente el tiempo para escuchar. Esto permitirá, de parte del docente: conocer al alumno y de parte del alumno: recolectar datos, reconocer problemas, ensayar respuestas, refutar, buscar hipótesis alternativas, corroborar, evaluar críticamente las soluciones y arribar a conclusiones. Se está actuando en el eje del tiempo: tiempo de apropiación de los conocimientos, tiempo de la producción y de los procesos reflexivos (campo temporal)

Hacemos especial hincapié en el clima emocional que se debe generar dentro del aula. desde los inicios de la ejercitación, el cual posibilitará la libertad de expresión para asumir riesgos, ofrecer conjeturas y arribar a conclusiones; se está operando en el eje de las relaciones interpersonales, de los vínculos, de la socialización como vínculo didáctico. Se valora y actúa sobre el campo de los contenidos actitudinales.

El Modelo de Indagación.

Si bien la primer acción ordenadora del diseño estuvo situada en el escenario de emplazamiento y orientada hacia un aprendizaje por descubrimiento, en forma paralela se avanza sobre un modelo de indagación donde el docente más que proveer respuestas, va generando preguntas las cuales permitirán ir sistematizando el proceso de diseño proyectual. Estas preguntas orientadoras (señalamos una orientación conceptual)invitan al alumno a reflexionar, incentivan la exploración, son precisas y secuencialmente lógicas, generan enlaces integrales y, en especial, no implican una opinión por parte del docente. A su vez es necesario construir esas preguntas que orientan el proceso de diseño por lo cual debe existir una pre-planificación por parte el equipo docente consensuando y clarificando desde dónde se producen los ordenamientos, verificando la coherencia con los objetivos del curso y de las ejercitaciones, organizando los sondeos de principios, razones, certezas y causas. Se prepara así una estructura que permite la interacción entre el alumno y la acción de diseñar; entre el diseñador, el objeto de diseño y el efecto que dicho objeto produce en un medio consolidado y finalmente entre ese producto y el alumno que, como diseñador, organizó su propia experiencia bajo la mirada-guía del docente. Se está operando en el eje de la experimentación, de los descubrimientos, de las comprobaciones y refutaciones. Se opera sobre el campo de los contenidos procedimentales entendiendo por tales a aquellas secuencias de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Como introducción a lo procedimental en esta etapa del proceso, se propone una aproximación al diseño por búsqueda de alternativas.

El camino proyectado se inicia con la elección de un lugar dentro del fragmento de ciudad analizado, para lo cual se ofrecen al alumno dos o tres terrenos posibles para localizar su diseño arquitectónico los cuales presentan superficies semejantes, el mismo nivel de complejidad espacial aunque características perimetrales, de borde y perceptivas distintas, considerando que las cualidades del lugar sirven de estímulo al acto proyectual. Sobre la elección justificada del terreno se aplican las mismas consideraciones y los mismos juicios de valor ya construidos (y en construcción) en las etapas anteriores de reconocimiento contextual y de búsqueda de paradigmas.

La indagación y fundamentación de cada paso permite al alumno reflexionar sobre su acción la cual se consolida otorgando sentido al hacer y significado al producto.

Hemos enunciado anteriormente que una de las estrategias didácticas aplicadas es la búsqueda de alternativas en el proceso de diseño siendo el primer desafío la elección justificada del terreno. Definido el sitio de anclaje, se solicita que se presenten no menos de tres esquemas alternativos de propuesta de totalidad. Cada una de ellas responderá a los valores del sitio y terreno, a los requerimientos del programa, a las restricciones impuestas por las codificaciones existentes conteniendo la lógica de ordenamiento conceptual propuesta por el diseñador pero la diferencia estará centrada en: actitudes de emplazamiento, de apropiación disposicional, morfológica, circulatoria, de ingreso y egreso, de sintaxis interior y exterior, de relaciones de llenos y vacíos, de orden geométrico y de lenguaje total.

Proponemos de este modo que el diseño no se centre en el producto sino en el proceso proyectual y que el alumno pueda abordar esta búsqueda teniendo en su haber datos del contexto, definición del sitio de emplazamiento y conocimiento del programa a desarrollar. Cabe aclarar que entendemos por programa a aquella estructura conceptual que incluye un listado primario de necesidades espacio-funcionales cuyas categorizaciones y vínculos son objeto de estudio por parte del alumno. Éste produce una valoración de la estructura programática inicial respetando parámetros fijos (superficie total solicitada, codificaciones existentes), diseñando sobre sus parámetros flexibles (áreas, sintaxis, jerarquizaciones) en función de los estudios realizados y cargando de sentido a toda esta acción de diseñar.

Proceso y Metaproceso.

Entendemos que el alumno está diseñando desde el momento en que se enfrenta con el fragmento urbano, lo analiza y reflexiona. Consideramos que el alumno está diseñando cuando elige un sitio de emplazamiento, cuando ordena su mirada hacia referentes que actúan como paradigmas, cuando indaga información bibliográfica, también en este momento creemos que diseña al convertirse en un intérprete constructor del programa.

Se tiende a producir un metaproceso cognitivo donde el alumno es un participante activo construyendo y reconstruyendo el saber, reconociendo logros y detectando falencias que le permitirán, al señalarlas, comprender el problema y trabajar sobre el mismo. De este modo el alumno aprende a desarrollar sus propias ideas de diseño proyectual, puede verificarlas y si no logra sus objetivos puede evaluar sus desaciertos sin frustración, puede observar las contradicciones entre lo que quiere hacer y lo que finalmente sucede es que va transformando el error en fuente de conocimiento. *“...nos encontramos en un período de cambios acelerados y profundos que pasan por la informática, las comunicaciones y la biotecnología, pero, sobre todo, por el valor casi absoluto que asume el conocimiento, verdadera unidad de medida de riqueza de una sociedad”* Chaves, Norberto (2001)

Las dificultades que se producen en esta etapa proyectual se centran en que la búsqueda de alternativas de diseño se confunde con una colección de variantes sobre una misma propuesta inicial, la cual sufre pequeños desplazamientos pero que sigue siendo la misma idea de diseño primitiva.

En general el alumno queda satisfecho cuando presenta lo que para él es la solución “correcta” usando el sistema de prueba y error, o cuando ha verificado su hipótesis en un solo caso no empleando pruebas para verificarla o excluirla.

La Modelística como Herramienta

El uso simultáneo de los modelos gráficos y de las maquetas físicas de estudio de rápida ejecución permiten avanzar sobre el problema al tiempo que la crítica comparativa con otros trabajos de compañeros abre nuevos caminos de comprensión. Se recurre a lo procedimental para dar sentido a problemáticas planteadas desde el campo teórico. Las dificultades crecen cuando el alumno no comprende la dinámica del proceso proyectual y centra la búsqueda en un producto final que supuestamente satisfaga las demandas de la Cátedra. Para sortear este escollo epistemológico se recurre a la reflexión sobre la acción, al reordenamiento del proceso de búsqueda, a recordar el valor puesto en el proceso de investigación y a fortalecer el marco teórico. Se han planteado problemas y se generaron preguntas (más que respuestas) que van induciendo al sujeto que diseña a “echar mano” de herramientas conceptuales para comprender y enfrentar problemas de diseño. Elegida una de las alternativas de diseño, se procede a desarrollarla un marco de interacción con cátedras del mismo nivel curricular reconociendo el valor del carácter transdisciplinar de este momento de desarrollo y consolidación de la idea proyectual. La elección y manipulación simultánea con los distintos modelos y la presencia inefable del cuaderno de notas (nuestro cuaderno de bitácora) permite la reflexión permanente sobre lo operacional así como la verificación desde el campo teórico.

Se propone una acción simultánea de las demás asignaturas que con su aporte provocan reflexiones desde distintos ángulos sobre la misma problemática de diseño en la que el alumno está involucrado. Estas contribuciones coordinadas ínter cátedras permiten una mirada integradora y holística durante todo el proceso proyectual.

Dinámica de Taller

Operativamente se producen a) Instancias de exposición general de la producción con muestra de todo el material producido en el taller. Es el momento de la crítica colectiva. Se presentan los problemas generales abordados y las hipótesis propuestas. b) Instancias de exposición grupal del material producido por los alumnos en cada grupo docente. Es el momento de la crítica grupal. Se exponen los problemas particulares, las miradas selectivas que provocan posicionamientos y enfoques específicos. Esta fase se realiza con el docente a cargo del grupo con rotación del mismo lo que permite construir una mirada crítica reflexiva alejada de la argumentación personalizada, fortaleciendo el discurso unitario de la Cátedra. Las instancias recientemente mencionadas como a y b reflejan a su vez, el momento en que el alumno se mira y es mirado por sus pares colaborando esta dinámica en la construcción de metaprosesos cognitivos. c) Instancias de presentaciones individuales con devoluciones, comentarios y críticas personalizadas pero socializadas en el momento de la devolución. Se responde con una crítica general valorativa (desde una mirada conceptual a una reflexión particular sobre la hipótesis presentada) buscando coherencias y obligando a poner en valor la carga teórica sustentante del acto de diseño. Las acciones de proponer, dominar y documentar serán evaluadas según los parámetros expuestos a continuación.

Evaluación.

Proponemos una evaluación formativa, donde el ejercicio de evaluación sirva como retroalimentación y guía, influyendo sobre la formación de un proceso de diseño a través de las sucesivas revisiones de las fases de desarrollo. Al hablar de proceso de diseño, se está haciendo referencia a aquellos momentos que permitirán delimitar, obtener y facilitar información útil para tomar decisiones y hacer juicios de valor sobre la propia acción.

Se trata de hacer una reflexión que permita analizar y valorar las líneas generales del proceso siendo los resultados de esta evaluación los que permitirán una reorientación hacia lo que se considera importante a nivel de principios curriculares, obligando a definirlos con claridad y mostrando si se está funcionando o no en la práctica, en el sentido que tales principios enmarcan.

Resumen de la Experiencia Educativa en el Campo del Diseño Proyectual.

Consideramos el aula-taller de Proyecto III como el espacio de diseño proyectual que nos permite desarrollar una experiencia didáctica ordenada sobre ejes teórico prácticos, integrada y transdisciplinar que tiende a la construcción de sentido, pertinente y necesario, para desempeñar la futura profesión de arquitecto.

Proponemos el diseño de un espacio de pensamiento proyectual que devendrá finalmente en un producto contenedor de conceptos, lenguajes, significaciones y medida del impacto espacial y socio-cultural que provoca dentro de un espacio público

Obramos para que el alumno desarrolle su capacidad de innovar verificando, en forma permanente, la coherencia en la toma de posición frente a la problemática del diseñar.

Presentamos la problemática de diseño arquitectónico dentro de un marco global que incluye el compromiso social, la variables de sustentabilidad, accesibilidad así como la factibilidad técnico constructiva.

Realizamos la lectura permanente sobre procesos y resultados lo que permite el análisis de nuestros comportamientos en el campo de la enseñanza del diseño.

Consideraciones finales.

En esta exposición, deliberadamente, no hemos expuesto las temáticas específicas desarrolladas en el taller de Proyecto III sino que nos preocupó explicitar nuestro camino y fundamentación pedagógica, las estrategias propuestas, nuestros propósitos académicos en la acción e interacción como arquitectos que desarrollan la tarea de ordenar frente a sus alumnos un sistema de pensamiento en el momento de diseñar.

Equipo Docente

El equipo docente que ha llevado a cabo esta propuesta pedagógica está conformado por :

Arq. Edgardo Salamano.

Arq. Irma Abades.

Arq. Jorge Sinesi.

Arq. Santiago Diluca

Arq. Juan Carlos Prida

Arq. Paola Oddera